

# ルドルフ・シュタイナーの教師教育——シュタイナーの教師観とヴァルドルフ・アストリア学校における教師教育

青 柳 亮 子

## I. 序

日本においてルドルフ・シュタイナー（1861-1925）の思想に基づく教育実践が注目されるようになって20余年になる。今日では、全国各地で彼の教育理論や方法を学ぶための学習会活動が盛んに行われ、それが学校設立運動にまで発展している地域もいくつか見られる。日本で初めてシュタイナーの教育理論・方法による教育（以下、これをヴァルドルフ教育、そしてヴァルドルフ教育を実践する学校をヴァルドルフ学校と呼ぶ）の実践を行う教育施設としてスタートした三鷹市の東京シュタイナー・シューレは、10年の歴史を持つ学校となった。

「その学校は歓迎されその思想は敬遠される」<sup>1</sup>という西平直の言葉は、ヴァルドルフ教育への関心の高さと研究の立ち遅れ、とりわけ教育思想史における研究の停滞という矛盾状況をも言い当てている。シュタイナーの教育思想に正面から取り組み、それを外に向かつて語ること、そしてそれが一種の立場表明となることへの警戒感、さもなくば、公教育の現場に生じている問題状況を、シュタイナーの教育理論によって克服しようとする姿勢、このいずれかが、従来のヴァルドルフ教育研究の大勢を占めていた。後者のスタンスをとる研究によって、シュタイナーの著作や講演などの資料をもとに彼の教育理論が徐々に明らかにされてきた。その学問的貢献はしかし、彼の理論がその意図どおりに展開していったことを前提としており、実践の担い手となった人々には光が当てられず、シュタイナーと彼らとの関係についても明らかにされてこなかった。

ここでは、シュタイナーの教育思想の実践の担い手がいかに育てられるか、つまりヴァルドルフ教育の教師教育について検討したい。ヴァルドルフ教育で

は、公的な機関によらない独自の教員養成を行っている。それは次の点で、ヴァルドルフ教育が教員養成の自由の意義を認め、重視しているからである。まず、ヴァルドルフ教育におけるカリキュラムや教授法の特殊性・自律性を維持していくための人材育成として、また、独自の機関で教員を養成し、学校自らが任用をまったく自由に行うことによる、学校経営上の自律性の保持として、そして、「共和主義的」に教育を営んでいくためのコレギアートの育成としての意義である（ドイツのヴァルドルフ学校は、州によってその割合は異なるものの、ほとんどの場合公的な財政援助を受けている。そのため、教師教育の自由は、学校経営上の自律性において、より一層大きな意味を持っている）。現在の課題は、シュタイナーの教師観とシュトゥットガルトに1919年9月に設立されたヴァルドルフ・アストリア学校のための彼自身による教師教育、および今日のドイツのヴァルドルフ教育実践のための教師教育に注目し、現代の教師教育において彼の思想がどのように受けとめられ、解釈され、展開しているか、そして教師たちがどのような問題に直面しているかを明らかにすることであるが、本論ではまず、シュタイナーが教育理論と教授法のさまざまな要素を獲得する原点となった彼自身の教師体験と教師観、およびシュトゥットガルトにおける彼の教師教育について検討する。なお、後に述べるように、シュタイナーの教師教育は教員養成で完結するものではなく、教員会議における話し合いや自己啓発によって教師自身が常に成長していくことが要求され、その意味で子どもへの教育と重なり合う部分もあった。したがって本論では、教師教育を教員養成に限定せず、現職教育や自己啓発活動をも含む生涯教育、成人教育として扱う。

## II. シュタイナーの教師観

### 1. シュタイナーの教師体験

#### (1) ウィーンにおける家庭教師の活動

シュタイナーはすでに実科学校時代に、学業の優秀さを認められて、15歳の頃から補習教師の仕事を与えられていた。しかし、最初の決定的な教師体験は、ウィーン工科大学時代に指導教官カール・ユリウス・シュレーアー（1825-1900）から紹介された、ある発達遅滞児の家庭教師の仕事によるものであった。シュタイナーが教えることになったシュペヒトという家庭の4人の子

どものうち、当時10歳の末息子オットーは、水頭症を患っており、知恵遅れのため、他の3人の息子に比べて特別の配慮を必要とする子どもであった。シュタイナーがオットーを教育するにあたって見出した課題は、「微睡んでいる能力を覚醒させること」<sup>2</sup>であった。間もなくシュタイナーは少年の信頼をかけることができた。少年の肉体的・心的な状態に常に配慮しながらほんの30分ほどの授業を行うために、適切な教材を考案し授業方法を検討するといった準備にシュタイナーは2時間を費やさなければならなかった<sup>3</sup>。シュペヒト家におけるシュタイナーの仕事ぶりを、例えば彼の用いた教材などから判断することはできない。だが、彼自身が「私は、教育と授業が、真の人間認識に基礎を置く、一つの芸術になるべきだと悟った」<sup>4</sup>と後に語っていることから、シュタイナーはここで彼が行った教育実践を自身の教育思想の原点と考えていたとすることができる。あらかじめ画定された人間像に合わせて硬直したカリキュラムを定め、人間を外側から作っていくことを拒否し、人間認識からつむぎ出された方法によって教授活動を展開していったのである。

シュタイナーの献身的な努力により、オットーは2年間で小学校のカリキュラムに追いつくまでになった。医学治療によるものか、あるいは心的状態の良好な発育によるものかは分からないが、肉体上の健康状態も好転した。「他の子どもたちとの共同生活」<sup>5</sup>を経験させるために公教育の場にオットーを送り込んだ後も、シュタイナーは引き続き彼の家庭教師にとどまった。少年がギムナジウムに入学したころにはシュタイナーの仕事は半分軽減され、授業の補習をすればよいだけになっていた。オットーはやがて医学の道を志し、第1次世界大戦に医師として従軍して戦死した。

## (2) ベルリンの労働者養成学校

シュタイナーが、苦学生時代のアルバイトとしてではなく、ものを教える行為自体に直面し、継続的に取り組んだのは1899年になってからであった。社会民主主義者ヴィルヘルム・リープクネヒトの創設したベルリン労働者教養学校から、講師として招聘されたのである。依頼があったのは、「歴史」と「話し方 (Redeübung)」の科目の講義であった。この学校では、当時国民経済学、歴史、法学、自然史、話し方の講義が行われていた<sup>6</sup>。

彼は、プロレタリア階級出身の、男女の青年労働者に教えることができる機

会を得たことを喜んでいましたが、「粗雑きわまりない唯物論」<sup>7</sup>による歴史観を「弄ぶ」気は全くなかった。この件に関して、シュタイナーは「(マルクス主義の観点によらない歴史観をもって講義するという条件を提示してもなお) 私に授業をしてほしいという要望は取り下げられなかった」<sup>8</sup>とだけ述べている。

当時シュタイナーの講義を受けた学生が残した手記によると、既に他の講師たちが行っていた講義に比べて、彼の講義が非常に新鮮な印象を与えたらしく、次のような声も上がったという。「…講義が終わると、学生たちは興奮しながら、活発に話し合った。その中の一人で、特に活動的な、しかもとても頭のよい男性の同志が、私のところにやってきて、ある種の喜びをもってこう言った。『まあ、たしかに唯物論的史観じゃなかったけれど、面白かったじゃないか』」<sup>9</sup>。この歴史の講義において、シュタイナーはある戦略を用いた。彼は、自身の歴史観を労働者たちに抵抗なく伝えるために、自分は唯物論と全面的に対決しているわけではない、と知らせ、労働者たちを安心させたのである<sup>10</sup>。また、「労働者階級の『指導者たち』は、最初、学校の中味に全く無頓着だった」ため、学校の上層部から圧力をかけられることもなく、彼は思うように授業を展開することができた<sup>11</sup>。

学生の手記は、シュタイナーと学生たちがどのような関係にあったかについての貴重な証言となっている。まず、上のような授業方法の副産物なのか、学生の側には、シュタイナーが「社会主義者 (Sozialist)」であるという認識が、彼の就任以前にはあったようだ<sup>12</sup>。彼の講義を聞いた後は、前述のように彼が唯物論的史観と異なる歴史観を持った教師であることを学生たちは理解したわけであるが、そのことで彼が学生の支持を失うということではなく、むしろ反対であった<sup>13</sup>。

「話し方」の授業では、架空の選挙の立会演説会を設定して、ディベートのようなことをやらせていた。異なる政党の代表の役を学生に割り当てて、それぞれの党の主張を述べさせるのである。また、詩の朗読の仕方なども教えていた。歴史の講義にくらべ、「話し方」の授業の方が、教師と学生がより密接なかかわりを持つ機会が多いであろうということは、容易に想像がつく。穏やかな言葉を使って学生の朗読の弱点を指摘したり、吃音の学生をからかった別の学生を激しく叱責するなど<sup>14</sup>、単なる一方通行の授業では見られないシュタイナーと学生との交流の様子を、この科目の講義において垣間見ることができる。

また、講義の時間以外にも、遠足やシュタイナー宅への訪問など、学生たちとシュタイナーの歓談の機会もあった<sup>15</sup>。

シュタイナーと学生たちの関係が変わり始めたのは1902年ごろからであった。労働者の教師であるシュタイナーが、徐々に神智学協会へ接近していくことに、学生たちは強く動揺した<sup>16</sup>。シュタイナーが当時の社会主義運動について、「私の印象では、もし当時かなりの数の偏見のない人たちが、関心を持って労働運動を追求し、理解を持ってプロレタリア階級と接していたら、この運動は全く違った展開をみせたに違いない」<sup>17</sup>と述べていることから、彼がそのころ行われていた労働運動に否定的な見解を持ちつつも、労働者階級自体には大きな可能性を見出していたことがうかがわれる<sup>18</sup>。しかし、斬新な講義によって人気を集めたシュタイナーの労働者に対する思いは、労働者たちには必ずしも完全には伝わらなかった。労働者たちにとっては、同一人物、それも非常に信頼をおいていた師が自分たちに歴史や話し方の講義をし、神智学会で超感覚的世界について講演をするということが、理解を超えた状況であったのだろう。学生たちの動揺の大きさが、それまでのシュタイナーに対する信頼感と尊敬の深さ、そして依存心を物語っている。

## 2. シュタイナーの教師観

### (1) 精神生活としての教育における自由と連帯性

前節で述べたように、シュタイナーは子どもへの教育、障害児への教育、成人教育の経験を30代までに重ねているが、ベルリンの労働者教養学校での教職を含め、いずれの場合も彼自身は自律的な立場にあり、授業内容や教材、教授法に関する自由を有していた。

しかし、ヴァルドルフ・アストリア学校の設立に臨み、シュタイナーはそれだけでなく、学校が国家の統制や州の文化政策<sup>19</sup>など、あらゆる上からの管理から自由な教育施設となることを目指した。彼は第一次世界大戦が社会にもたらした混乱の原因を究明し、社会改革構想として「社会有機体三層化」の理念を提案した。この構想では、次のような問題が指摘された。まず、当時の人々が人間の精神生活の領域を政治・法の領域と混同していること、つまり「学問・教育の自由」が叫ばれていながら、教育は国家が行なうものと考えられていた矛盾状況である<sup>20</sup>。また、当時の労働者階級による運動の後ろ盾となっていた

思想家たちが、あらゆる思想や学問、芸術などを、経済生活の反映にすぎないとしていたことに対しても、「人間の精神が経済生活を支配しているのである」<sup>21</sup>と異議を唱えた。

国家にとって有能で従順な人材の生産装置としての学校、あるいは大きな経済機構における労働力養成施設としての学校の代わりに、このいずれの機構にも教育課程を規定されない学校をシュタイナーは思い描いていた。ベルリン時代に彼は学校のモチーフである労働者運動のリーダーとなる人材の育成とは離れた形で教授活動を行っていたが、自らの理念に基づく学校を設立するに際しては、完全な自治体としての学校組織を目指したのである。

法的・経済的機構から独立した学校の中で教育に携わる人々も、それらの機構からいかなる支配も受けてはならないことになる。また、精神的活動としての教育にかかわっていない者が、教育目標やカリキュラムの設定、実際の授業、学校施設の管理や運営などにかかわることもありえない。教室の中では教師ひとりひとりが自らの創意を發揮しなければならないが、社会に対する自律的な運営主体としては教員会議がひとつの完結した形態を持ち、あらゆる教育上の問題、また学校自治における問題が決定、解決される。つまり、文化機構としての学校の自由を獲得するために、教師は個の自由とコレギアートの連帯性の両方を要求される。

## (2) 教師に求められる力量と姿勢

シュタイナーは『精神科学の観点からの子どもの教育』で、子どもの教育に必要な人間認識について述べているが、その最後の部分で、この人間認識を身につけ、さまざまな年齢の子どもたち<sup>22</sup>に適した接し方をするために、教育者には精神科学を学ぶ態度が必要であるとしている<sup>23</sup>。そしてそこで獲得された人間認識からは、子どもに対する「畏敬の念」と「権威」という一見逆説的なふたつの要素が生じるという。

彼が前提としている人間認識において、子どもはその誕生前まで精神的存在として精神世界に生きていたため、地上においても精神世界から継続して精神的次元・心魂的次元・身体的次元の重なり合った存在で生きている。そのような存在として子どもを見ることができたときに、大人の中に子どもに対する「畏敬の念」が生じ、「子どもに非常に多くのものを与えうる」<sup>24</sup>という態度に陥

ることを防ぐ役割を果たす。

この「畏敬の念」と相反するように見える「権威」は、ヴァルドルフ教育において重要かつ独特の意味を持つ。シュタイナーは、教育と権威について、「もし、前の世代の人たちを何ら尊重することがなければ、教育は正しい道のをたどることはありません」<sup>25</sup>と述べている。子どもの側から見ると、「この人のしていること、言っていることは正しいことなのだ」と子どもが思うようになったときに、教師は子どもに対して「正しい権威」を持つことができた、ということになる<sup>26</sup>。そして、子どもが何か新たなことを学ぼうとするときには、そこに独力で近づこうとするのではなく、信頼できる大人の権威を通じて接近しようとする。シュタイナーの考える教育者の権威は、それ自体が目的なのではなく、子どもがやがて自我を見出し、自らの判断のもとに自立していくための前提となる段階を提供するものである。しかしこれは、後に述べるように、教育者、指導者としてのシュタイナー自身が弟子たちに対して抱えていた問題でもあったと思われる。

### Ⅲ. 駆け足の教員養成——2週間の教員養成講座

#### 1. 教員（候補者）の任用と経歴

ヴァルドルフ・アストリア学校は、前述のように1919年9月に開校したが、シュタイナーに与えられた最初の教師の養成期間は、わずか2週間であった。学校の設立が決定したのが4月のことであり、それから夏までの間に、教師候補者を募集しなければならなかったのである。

実際には、州文部大臣とシュタイナーとの間に、新しい私立学校設立のための会談の機会が、5月13日に設けられている。この会談にはシュタイナーの他、学校設立を思い立ち、単なる出資者ではなく、学校施設の整備などにまで積極的に関与したエミール・モルト（1876-1936）、および教師の候補のひとりであるE. A. カール・シュトックマイヤー（1886-1963）が同席していた。ここで彼らは文部大臣より、ヴァルドルフ・アストリア学校の私立学校としての認可をとりつけた。シュタイナーはこの席で、教育についての自身の考えや、教員養成に関する具体的構想を説明し、文相は教員養成に関するヴァルドルフ・アストリア学校の自由を確約した<sup>27</sup>。

教員の選択、および養成についてはシュタイナーに一任されていたが、教員

候補としての人材を実際に調査し、スカウトする役割はシュトックマイヤーが担い、シュタイナーが助言するという形で行われた<sup>28</sup>。実際に開校時から2年目までには教壇に立つことになった教師たちの経歴(表1)を見ると、学校設立をきっかけとしてシュタイナーと知り合ったのは、モルトの知人だった女性教師<sup>29</sup>(表1の3、以下太字は表中の番号)だけである。大半がシュタイナーの講演や人智学を学ぶサークルに接触したのがきっかけで、かなり以前から彼と交流があった人々であり、人智学の知識を有する一方、教職経験のない者もいた。また地元シュヴァーベンよりむしろウィーン出身者が目立つが、彼らのうち9と16はギムナジウム以来の親友であり、9は19の軍隊での上司でもあった。高等教育において社会科学を専攻した者はひとりもなく、人文科学、自然科学、芸術の専門家が草創期のヴァルドルフ教育に携わったことがわかる。また、敗戦直後という時期との関係もあり、軍隊経験者が多いのも特徴といえる。19のように軍隊生活の中での出会いから人智学を学ぶようになった者、27のように除隊になった後教職に就く者<sup>30</sup>など、個々がそれぞれの道程をたどってはいるが、独りで、あるいは仲間との交流で、思索を深め、書物を紹介し合うことなどを通して教養を高める機会が軍隊にはあったようだ。また、この28名の中に、ヴァルドルフ学校での教職に就く以前に、ヘルマン・リーツ(1868-1919)との親交、あるいは田園教育舎<sup>31</sup>における教職の経験のある教師が3名(21, 25, 27)いたことも、指摘する価値があるだろう。

表1 ウェルトルフ・アストリア学校教員の前歴等

	性別	出身地	年齢	専攻	職歴	教師 経験
1	女	アレクサンドリア(エジプト)	29歳	生物学・哲学		×
2	男	ハンブルク	37歳			
3	女	ヴァイムドルフ	27歳		教師	○
4	女	ベルリン	38歳			
5	女	ブレスラウ	33歳	独文学・歴史学・哲学		
6	男	アホルダ(ドイツ系アメリカ人)	28歳		大学講師	○
7	男	ウィーン	37歳	独文学・ロマンス文学		
8	男	カールスルーエ	33歳	自然科学全般・哲学	教師	○
9	男	ウィーン(父ハンガリー人、母 オーストリア人)	28歳		軍人	
10	男	ベルナウ(バルト系ドイツ人)	29歳		語学教師・軍人	△
11	男	オーバーロートヴァイル	32歳	哲学・音楽	音楽教師・軍人	△
12	女	パーセル	24歳	オイリュトミー	オイリュトミスト	
13	女	クライルスハイム	32歳	美術工芸		
14	女	カルヴ	43歳		なし	×
15	女	ファツァート(ハンガリー)	28歳	演劇		
16	男	ウィーン	26歳	医学・化学・動物学・ 哲学	医師・化学者	
17	男	ウィーン	29歳	言語学・哲学	軍人	×
18	女	ギーゼン	25歳			○
19	男	ウィーン	22歳	数学・物理学	軍人	×
20	女	テュービンゲン	47歳	美術		
21	男	バル(アルザス)	28歳	数学・物理学・地質学		○
22	女	シュトゥットガルト	23歳	音楽・演劇	俳優	
23	男	ブリュン(チェコ)	41歳	工学?	高山鉄道建設	
24	女	マールバッハ	26歳		教師	○
25	男	ベルリン	39歳	美術	画家	
26	男	リガ(ラトビア)	32歳	神学・哲学史	教師・司祭	○
27	男	ニルンベルク	32歳	文献学	軍人・教師	○
28	男	アンデルフィンゲン(スイス)	45歳			×

(DER LEHRERKREIS UM RUDOLF STEINER IN DER ERSTEN  
WALDORFSCHULE; Stuttgart, 1979 などより作成)

## 2. 教員養成講座

1919年8月21日から9月6日にわたって開講された教員養成講座では、シュタイナーによって、人智学に基づく人間認識についての理論的な講義である「教育の基礎としての一般人間学」、教授内容と教授方法についてのより具体的な「教育芸術——方法論と教授法」の講義、そして「教育芸術——演習とカリキュラム」の3つの講義が、毎日午前中から夕方まで連続して行われた。

開講前夜の8月20日に、シュタイナーはこの講座に臨むにあたって、そしてヴァルドルフ・アストリア学校の開校に際して、将来の教師たちが心がけておくべきことについて話している。

まず最初に、社会生活の三層化の理念による教育・学校の問題が語られている。彼は、社会運動における精神的な事柄を革新するための「真の文化行為(eine wirkliche Kulturrat)」として、ヴァルドルフ・アストリア学校を位置付け、この文化行為の達成が教師の使命であると主張した上で、妥協の必要性にまで言及している。<sup>32</sup> 彼は、理想とする教育が、時には国家の介入等のため妥協を強いられることを予想していた。そして、教師としての使命を果たし、なお避けることのできない妥協をしながら教育を行っていくために、教師個人が「人格全てを動員し」<sup>33</sup>、それぞれの力量を十全に発揮するために、ヴァルドルフ・アストリア学校において「共和主義的運営」を行うことを宣言する<sup>34</sup>。

教師が人智学的な精神科学を学ぶ必要性の根拠を、シュタイナーは「一般人間学」の講義の冒頭で説明している。彼が、精神世界からの継続的な存在として子どもを認識していることは既に述べたとおりである。そして、地上の生活で必要とされることを教師から学んだ子どもは、その経験を眠りの際に精神世界にもたらし、そこで新たな力を得たあと、目覚めてから地上の生活で正しく生きることができるようになるという<sup>35</sup>。さらに、学校で生徒にものごとを伝達するためには、教師と生徒との間に内的な信頼感系が築かれなければならない。シュタイナーが、学校での教授内容とは別に精神科学に基づく人間認識を将来の教師たちに授けようとしたのは、以上の理由からである。

翌日から5日目までの講義では、従来の心理学に代わる新たな魂の学問が提起される。その上で、知的なものに偏り、人間の意志を軽視した当時の教育への批判から、子どもの意志に働きかける教育を主張している(第4講)。また、人間の無意識の深層にある共感と反感の働きを明らかにし、共感と反感の均衡

によって、人間とその環境との関係を維持しつつ意志活動が行われるようになる」と説明される（第5講）。

「方法論と教授法」の講義では、人間学の講義内容と関連して、人間の意志に働きかける教育としての芸術的な授業の必要性がまず説明されている<sup>36</sup>。そして、人間学で言及された呼吸や眠り、目覚めのリズムがさらに詳しく解説され、人間の体内におけるリズムと天体における周期との関連付けが試みられている。既に触れたシュタイナーによる子どもの認識は、ここで「受精し生まれるまでの超感覚的な世界でおこったことがらを受け継ぐ」<sup>37</sup>存在と言い換えられ、教育をめぐる議論における人間と宇宙の関係の把握の必要性が説かれた<sup>38</sup>。

4日目には、実際の初めての授業を想定し、シュタイナーの重視する子どもの大人に対する権威感情について説明しながら、子どもの意志形成に働きかけるやり方を、文字への導入を例にとり示している。この日と翌日の講義で、彼は反復によって素描から文字へ導入していく方法を将来の教師たちに教えているが、同時に、教師自らの創意の発揮と、教員会議における他の教師との協力をとおして、授業をより有機的に展開させていくことをも促している。

「方法論と教授法」の講義では、このように実際の授業の場が4日目に初めて話題になった。だが、受講者が2週間の講義を受けただけで教壇に立たなければならないことから、「演習とカリキュラム」の講義では、異なる気質を持つ子どもたちへの接し方など、より具体的なことがらについて初日から言及され、決められたテーマについての各受講者による報告が2日目から行われた。受講者が報告し、シュタイナーがそれにコメントを加え、さらに話題を発展させていくという方法は、ベルリンの労働者養成学校における彼の「話し方」の講義を想起させる。

以上のように、ある一定の期間に注目して3つの講義を対照すると、同日に行われた各講義が完全に相応するものにはならず、日をおいて以前の内容が別の時間帯の講義で扱われることもあった。「一般人間学」で教育学の理論的基盤作りを行い、そこで扱われた多少抽象的なことがらを次の「方法論と教授法」で実際の授業方法に具体化させ、「演習とカリキュラム」で「一般人間学」で獲得された人間認識を授業方法に生かすやり方を、一種の模擬授業を行うことで受講者が自分のものにしていく、という具合に展開していった。講義の進め方

はベルリン時代と共通する方法がとられ、それぞれの講義の内容を別の講義で思い出させるようにしながら<sup>39</sup>、限られた期間の講座を効率よく進めて行こうとするシュタイナーの意図を見ることもできる。そのような成人教育の方法が用いられる一方で、子どもに対する教育と同様に、人間の持つリズムに乗った形で講座は進行していったのである<sup>40</sup>。

#### IV. 開校後の継続教育

教員会議は、当時から学校の社会的構造において非常に大きな意味を持っていた。「校長の権限であるような、一種の独裁主義的な指導の代わりになるような何かを見つけ出さなければなりません」<sup>41</sup>とシュタイナーは述べているが、教員会議は校長職のないこの学校の最終決定機関の機能をもっていた。

教員会議の中でシュタイナーは自分と教師たちのことを「私たち」と呼び、ヴァルドルフ・アストリア学校のさまざまな問題を、互いに対等な関係を保ちながら解決していく姿勢を示している。だが、現実にはシュタイナーは開校後もなお教員集団の精神的支柱であり、教師たちを統率する立場にあった。前述のように、そもそも教師たちのほとんどが、学校設立以前から彼に教えを乞う弟子であった人々である。彼は教員会議に70回出席しており、その際には、教育活動において問題を抱える教師たちが相談を持ちこむことが非常に多かった。1919年8月から、ヴァルドルフ・アストリア学校開校直前に行われた教員養成は、わずか2週間で完了し、9月7日には入学式を迎え、教師たちはすぐに教壇に立たなければならなかった<sup>42</sup>。教室の中で毎日のように生じる問題については、教師たち自身の乏しい経験で解決せざるをえなかった。そのような状況下で、教員会議での教師同士の話し合い<sup>43</sup>や、シュタイナーからの助言が、教師たちにとっての貴重な指針となった。

たとえば、子どもの問題についてはシュタイナーも教師たちも個別のケースごとに対応していたため、個々の子どもに関する話題が教員会議に上ることがしばしばあった。

開校1年目、6年生のクラスに癩癩の男の子が編入されていたが、病気のため長期欠席を余儀なくされていた。担任教師はこのことを報告し、この生徒にはもういちど6年生をやらせたいと発言した。シュタイナーはこれに答えて、「彼にはもういちど6年生をやらせたほうがいいと思います。一般的には留年

には慎重でなければなりませんので、彼の場合には両親と話し合う必要があります」と、この学校には稀な留年を容認する発言をしている。親の抵抗を予想し、話し合いを億劫がるこの教師にシュタイナーは、あの子の父親は、正直ではないが分別のある人物だから、母親でなく父親と話し合いなさい、と説得の「戦略」まで授けている<sup>44</sup>。

1922年10月には、発達遅滞児の男の子の問題が話し合われている。彼については留年、あるいは補助クラスへの移行が検討されていた。親の承諾を得たため、シュタイナーや他の教師たちは、補助クラスにこの男の子を移そうとしたが、担任の女性教師は彼を自分のクラスで教育することを希望し、補助クラスへ移すことを渋った。シュタイナーは、どうしても彼女がこの男の子を手元に置いておきたいのであれば、そのようにする権利を彼女が持っているということを確認した上で、「私たちが教育的に彼を助けてやれる方法がみつかるならば、それをした方がよい」という言葉で、やんわりと彼女を説得している<sup>45</sup>。

このような事例を2、3取り上げただけでもわかるのは、個々の子どもに関するかなり綿密な話し合いが、その生徒に直接授業をする機会のない他の教師も参加している教員会議で行われていたということである。このような話し合いに至るまでには、ひとりひとりの子どもについて、その性格や学習状況だけでなく、健康状態や、場合によっては子どもの両親にまで観察が及んでいなければならないことになる。8クラス256人の生徒でスタートしたヴァルドルフ・アストリア学校は、1923年春には21クラス687人の生徒を抱えるまでになっており<sup>46</sup>、毎回の会議をこのような密度でこなすのは容易なことではなかったであろう。また、同じ期間に教師の数も12人から39人に増えており、彼らの教師役であったシュタイナーの負担も大きくなっていただろうと想像される。

シュタイナーは学校設立後も、講演活動を生活の中心としていたが、およそ3年半後の1922年4月にハーグで行った自らの講演チクルスには6名の教師を同行させ、彼らにも講演の機会を与えている。ベルリンでの「話し方」の講義のように、この会議でもシュタイナーが教師を称賛、あるいは叱責する場面がときおり登場するが、1921年9月に「この教師団は相互に内的・学問的な経験を分かち合うことを通して、精神的な諸力を有している」<sup>47</sup>という言葉を発したこの頃から、彼は教員会議を中心とする教師教育の一定の成果を見出してい

たのであろう。学校における自らの教育実践について、あるいは学校の中で自らが直面した問題から獲得した学問的知見についてといった具合に、6名はそれぞれのアプローチで講演を行った。いずれも教授活動の傍ら、または教授活動を通して、赴任以前からの専門分野に関する知識や思想を発展させていたことがうかがわれる<sup>48</sup>。この時代の教師たちの著書には現代のヴァルドルフ学校の教師に読まれているものも多く、個々の教師の教材研究の参考書や教師・父母向けの教育講習会のテキストに選ばれることもある。

現代のヴァルドルフ学校の教師は、現職教育・自己啓発、教材研究のための様々な機会や資料を手にすることができる。今日、シュタイナー自身の著書や講義録の他、ヴァルドルフ学校の教師たちによる教科教育法や教材例、学校経営などに関する様々な著書が刊行され、それらの書物は、一般の書店や、たいていの場合ヴァルドルフ学校に併設されている書店で購入することが可能である。加えて、毎年夏には、ヴァルドルフ学校教師のための全国大会<sup>49</sup>が行なわれ、そこでドイツ国内の学校で行なわれている教育実践報告を聴講し、議論をすることができる。そのような資料や研修機会を与えられていなかったヴァルドルフ・アストリア学校の教師たちにとって、教員会議はまさに現職教育の場であったと言える。

## V. 結（今後の課題）

ヴァルドルフ・アストリア学校6年目が始まる頃、シュタイナーは教師たちに向かってこう呼びかけた。「私の最高級の生徒たち、すなわち親愛なる先生方！（“Meine Schüler von der höchsten Klasse, das heißt liebe Lehrer und Lehrerinnen!”）」<sup>50</sup>。この“Schüler”という言葉には二とおりの響きが聞き取れる。ひとつはシュタイナーの教え子、弟子の意味、もうひとつは常に学び続け、変わり続ける人間の意味である。彼に直接教えられ、影響を受けた当時の教師たちには、“Schüler”が前者の意味でより強く響いたに違いない。だがそれだけではなく、『自由の哲学』以来シュタイナーが絶えず訴えていたこと、つまり、各人の獲得した認識が行動に結びついて、初めて社会を変えることができ、またそれを目指すべきであること——教育者としてのシュタイナーがウィーンでもベルリンでも、そして精神科学的な認識探求の指導においても達

成しえなかった段階にまで到達できたというシュタイナーの実感が、上の呼びかけにも表れているのではないだろうか。「社会有機体三層化」の理念を 1917 年から講演活動で訴え始めたものの、ドイツ社会に大きなインパクトを与えずに終わった後、社会を変え得る人材を初めて育てることができた、という自負心の表れではないだろうか。

教育史、教育思想史の文脈の中でヴァルドルフ教育の思想が実践でどのように展開されているかを教師の面において描き出すためには、「ヴァルドルフ学校の教師になること」「ヴァルドルフ学校の教師であること」の意味内容が、シュタイナーを指導者として持っていた 1919 年当時の教師たちと現在のそれとで異なったニュアンスを持っていたとするならば、それを明らかにする必要がある。また、ヴァルドルフ・アストリア工場の従業員とアントロポゾフィーの子どもを主な対象としていたヴァルドルフ・アストリア学校と現代の学校とでは、社会状況や父母の要求する内容にも相違があると考えられる。このような視点から現代のヴァルドルフ教育における教師教育を検討することを今後の課題としたい。

---

<sup>1</sup> 西平直著「シュタイナー入門」講談社現代新書、1999年、7ページなど

<sup>2</sup> Rudolf Steiner: Mein Lebensgang; Dornach, 1967, S.78

<sup>3</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.79

<sup>4</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.79

<sup>5</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.79

<sup>6</sup> Werner Wendorff: Schule und Bildung in der Politik von Wilhelm Liebknecht; S.247

<sup>7</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.280

<sup>8</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.279

<sup>9</sup> Johanna Mücke: Erinnerungen an Rudolf Steiner aus den Jahren 1899-1904; Basel, 1989, S.14

<sup>10</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.280

<sup>11</sup> Steiner: Mein Lebensgang; S.281

<sup>12</sup> Wendorff: Schule und Bildung in der Politik von Wilhelm Liebknecht; Berlin, 1978, S.247

<sup>13</sup> 学生のひとり、ヨハンナ・ミュッケの記憶では、当時の幹部会議事録の末尾には常に以下のようなくだりがあったそうである：「出席者は、同志ランメ、同志ケーニヒス、その他、およびシュタイナー博士」。彼女は、彼（シュタイナー）に対して同志という呼称を使いたかったのだが、と述べている。また、シュタイナーがドイ

ツ人でないために議員になれないことを学生たちは残念がっていたそうである。

Mücke: *Erinnerungen an Rudolf Steiner aus den Jahren 1899-1904*; S.20-21

<sup>14</sup> Mücke: *Erinnerungen an Rudolf Steiner aus den Jahren 1899-1904*; S.22

<sup>15</sup> ミュッケは、遠足の折に学生たちがシュタイナーと並んで歩きながら人生観について話し合い、彼にから助言を受ける場面を記憶していた。Mücke: *Erinnerungen an Rudolf Steiner aus den Jahren 1899-1904*; S.18-19

<sup>16</sup> シュタイナーは神智学協会の会議に出席するために1902年の夏に英国に訪れたが、ルードルフによるとこの旅行からベルリンに帰ってきた後、服装や容貌、話し方などに大きな変化が見られたという。Alwin Alfred Rudolph: *Erinnerungen an Rudolf Steiner und seine Wirksamkeit an der Arbeiterbildungsschule in Berlin*; Basel, 1989, S.92-93

また、シュタイナーにより強い信頼感を寄せていたミュッケは、「シュタイナーの変化についてはっきりさせようと試みた」と述べている。しかしその彼女も、シュタイナーの講演を聴いて興奮した仲間の「考えてみるよ、シュタイナー博士が神智学者になっちゃったんだ!」という叫びを記している。Mücke: *Erinnerungen an Rudolf Steiner aus den Jahren 1899-1904*; S.24-25

<sup>17</sup> Steiner: *Mein Lebensgang*; S.282。彼は労働者の「指導者たち」が、彼の独特な授業方法について聞き、彼らが「生徒たちの意志に反して」自分を追放させようとした、と述べている。彼の態度や話しぶりが変化したことに対する学生たちの戸惑いや反発には気づいていなかったようだ。

<sup>18</sup> シュタイナーは賃金交渉や各種福祉施設の建設などの例を挙げ、労働運動の「威力」は認めていたが、それが精神的領域に関わりを持たない限りは、社会に本質的なインパクトを与えることはできないと考えていた。Steiner: *Mein Lebensgang*; S.282

<sup>19</sup> とりわけ12年一貫制のヴァルドルフ学校と13年制のドイツの公教育の非整合性、および生徒の大学入学資格取得に際しての不利益に関してはどの地域の学校においてもしばしば問題になる。

<sup>20</sup> シュタイナーは、精神生活の領域で「美的、宗教的あるいは科学的な世界観」には自由が与えられていると指摘している。しかしこの分野が影響を及ぼすことができるのは悟性や心情であり、教育のように現実社会に対するインパクトは持っていないと考えていた。ルードルフ・シュタイナー著／西川隆範訳『シュタイナー 芸術と美学』1995年 平河出版社、131-132ページ

<sup>21</sup> 「社会有機体三層化」の理念ではしばしば法・政治生活、経済生活、精神生活それぞれの自律性が唱えられているとされるが、この言葉からは、むしろ経済生活に対する精神生活の上位性をシュタイナーが強く意識していたことがうかがわれる。

<sup>22</sup> ヴァルドルフ教育では、歯牙交代と性的成熟を境界として、しばしば誕生から成人までの21年間を7年ずつの段階に分けて捉える。最初の7年間は幼児教育、次の7年間はヴァルドルフ学校でクラス担任による主要科目の教育を受ける時期とほぼ重なる。

<sup>23</sup> Rudolf Steiner: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der*

Geisteswissenschaft, in: Die Erziehung des Kindes/ Die Methodik des Lehrens; Dornach, 1961, S.50

<sup>24</sup> ルドルフ・シュタイナー著/『シュタイナー教育の基本要素』イザラ書房, 1996年, 55 ページ

<sup>25</sup> Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches; Dornach, 1975, S.53

<sup>26</sup> 大人が子どもに対して正しい権威を持ち、子どもがそれを感じることを、ヴァルドルフ教育では「権威感情 (Autoritätsgefühl)」と呼んでいる。教師と生徒との間のこの権威関係を非常に重視していたシュタイナーは、教師と生徒の間の上下関係を排し、社会組織において対等な成人同士と同様の関係を持ちこもうとしたとして、当時のロシアの学校計画をかなり強い口調で批判している。Rudolf Steiner: Die Erziehungsfrage als soziale Frage; Dornach, 1960, S.20

<sup>27</sup> Emil Molt: Entwurf meiner Lebensbeschreibung; Stuttgart, 1972, S. 204

<sup>28</sup> シュトックマイヤーに対してシュタイナーは「アンサンブルを共に追求する演劇プロデューサーのように (務めなさい)」と助言したという。Johannes Tautz: Lehrerbewußtsein im 20. Jahrhundert; Freiburg, 1995, S.28

<sup>29</sup> 開校時に赴任した教師の中では唯一の地元 (シュヴァーベン) 出身者であった。教職経験者であるということで招聘され、この教師団においては例外的に人智学に関する予備知識およびシュタイナーとの交流がなかった。

<sup>30</sup> 彼は片足切断の重傷を負い、除隊してすぐに田園教育舎の教職を経た後、ヴァルドルフ学校の教師になっている。

<sup>31</sup> リーツの理念に基づき、自然環境に恵まれた田園で、寄宿制学校によるまさに全日制の人間教育を行っている学校。とくに教師 21 はワンダーフォーゲル運動とそこから発展した自由ドイツ参加運動に参加しており、それらの運動の理念を彼なりに実践しようとする意志から、リーツの死までの2年間、田園教育舎の教師としてリーツの下で働いた。単にヴァルドルフ学校と田園教育舎という、同時代における新教育の2つの実践というだけでなく、社会思想史、青年運動史の観点からも興味深い事実である。

<sup>32</sup> 「妥協は不可避なのです。なぜなら私たちは、本当に自由に行動するところまでは来ていないからです」 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik; Dornach, 1975, S.13. また「私たちは2つの矛盾する力の一つに結びつけなければなりません。一方では私たちの理想が何であるかを知っていなければなりません。けれどももう一方では、その理想からはるかにかけ離れているものに対してでも適応することができるだけの柔軟性を持っていなければなりません」 同上。現役のヴァルドルフ学校の教師も「妥協」という言葉をしばしば口にする。

<sup>33</sup> Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik; S.14

<sup>34</sup> 「校長の指導のかわりとなるべきものを身につける」という言葉をシュタイナーは用いている。Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik; S.14

- <sup>35</sup> Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik; S.26
- <sup>36</sup> Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches; S.10
- <sup>37</sup> Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches; S.33
- <sup>38</sup> Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches; S.30-34
- <sup>39</sup> Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches; S.23
- <sup>40</sup> この方法は、シュタイナーはすでにウィーンでオットー・シュペヒトに対して用いていた。ヴァルドルフ教育の大きな特徴のひとつであるエポック授業（主要科目を一定期間集中して学ぶ方法）に通ずる方法である。
- <sup>41</sup> 脚注 34 を参照のこと。
- <sup>42</sup> 校舎内の準備が整っていなかったことから、授業開始は9月16日にずれこんだ。
- <sup>43</sup> 学校設立時のメンバーではなく、数ヶ月ないし数年経過してから加わった教師でも、比較的年配（40代以上）であったり、教職経験が豊富であったりすると、すぐに他の教師から頼りにされる存在になったようである。Giebert Husemann u. Johannes Tautz hrsg.: DER LEHRERKREIS UM RUDOLF STEINER IN DER ERSTEN WALDORFSCHULE; Stuttgart, 1979, S.250
- <sup>44</sup> Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Erster Band; Dornach, 1975, S.170
- <sup>45</sup> Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Zweiter Band; Dornach, 1975, S. 171-172
- <sup>46</sup> Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Erster Band; S.42, S.56
- <sup>47</sup> Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Zweiter Band; S. 44
- <sup>48</sup> それぞれの講演の題目は以下の通りである。Dr. W. J. Stein: 「人間の全体的発達におけるゲーテの意味」, 「認識論の有機的学問との関連」。Ernst Uehli: 「三層化による社会有機体」, 「系統学的発達の問題としてのエジプトのスフィンクス」。Dr. Herbert Hahn: 「言語史の側面における意識の変化」。Dr. H. von Baravalle は、刊行されたばかりの自らの学位論文を基に、数学的・物理学的概念と空間形式に関する研究の成果を発表した。教員会議においてシュタイナーは彼の学位論文を非常に高く評価していた。Dr. v. Heydebrand は、ヴァルドルフ・アストリア学校における自らの治癒教育実践について講演した。Dr. Eugen Kolisko は、生物学的・化学的諸問題と「人智学による自由な精神生活」に関する2つの発表を行なった。Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Zweiter Band ;S.43; および, Husemann u. Tautz hrsg.: DER LEHRERKREIS UM RUDOLF STEINER; S.245-247 参照。
- <sup>49</sup> 例年7月にシュトゥットガルトおよびヴァンネ・アイケルで開催される。シュトゥットガルトの大会は、父母やヴァルドルフ学校以外の教師、学生などを主な対象としている。
- <sup>50</sup> Rudolf Steiner in der Waldorfschule; Dornach/Schweiz, 1989; S.205